

Sauerwein, Markus; Heer, Jana

"es ist sozusagen auch nur EIN Beispiel, wie das umgesetzt wurde".

Wissenschafts-Praxis-Transfer als prozesshafter Dialog

formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally and content revised edition of the original source in:

Sozial extra 43 (2019) 4, S. 271-275



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-190617

10.25656/01:19061

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-190617>

<https://doi.org/10.25656/01:19061>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

„es ist sozusagen auch nur EIN Beispiel, wie das umgesetzt wurde“

Markus Sauerwein: *1986. Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) sowie Vertretungsprofessor für Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit an der Fließer Fachhochschule Düsseldorf.

sauerwein@dipf.de

Jana Heer: *1990. M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG).

heer@dipf.de

Wissenschafts-Praxis-Transfer als prozesshafter Dialog

In einer Ganztagschule sitzen sechs Lehrkräfte, darunter auch die Schulleitung, mit zwei Wissenschaftler_innen zusammen an einer Schulentwicklungsmaßnahme. Konkret soll im Rahmen des Projekts StEG-Tandem ein Mentoring-Programm zur Unterstützung jüngerer Schüler_innen in den Lernzeiten implementiert werden. Das Projekt reflektiert, welche Hürden der Dialog angesichts unterschiedlicher Handlungs- und Deutungslogiken von Praktiker_innen und Wissenschaftler_innen bergen kann.

Zusammenfassung

Im Projekt StEG-Tandem können Dialogprozesse zwischen Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen nachgezeichnet werden. Ergebnisse des Projektes zeigen, dass die jeweiligen Akteur_innen nach Logiken ihres Feldes handeln, wodurch ein Dialog erschwert werden kann. Im Verlauf des Projektes können jedoch wiederholt Phasen eines Perspektivwechsels beobachtet werden, der zugleich wechselseitig erkannt werden muss. Ein erfolgreicher Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis ist entsprechend als zeitlich längerfristiger Prozess zu verstehen und entsprechend zu planen.

Schlüsselwörter: Wissenschafts-Praxis-Transfer, Ganztagschule, Peer-Mentoring, Dialog, Schulentwicklung

Anstoß des Projekts StEG-Tandem¹ sind vorliegende Befunde, die der Hanns-Eisler-Gesamtschule² Verbesserungsbedarfe bei der individuellen Förderung in Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten attestieren. Eltern sehen hier große Verbesserungspotenziale (Bertelsmann Stiftung 2016; Killus und Tillmann 2017), Personal ist oftmals nicht hinreichend fachlich ausgebildet und kennt die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler_innen nicht (Kolbe et al. 2007). Auch Lehrkräfte unterstützen Schüler_innen oftmals nicht hinreichend. Rabenstein und Podubrin (2015) beschreiben zwar kurze Phasen der individuellen Zuwendung durch Lehrer_innen, zeigen dabei aber auch, dass der Fokus stärker auf der Quantität der zu erledigenden Aufgaben liegt und Lehrkräfte sich häufig nur für ihr Fach verantwortlich fühlen. Aussagen von Schüler_innen, die zur Erfassung der Ausgangslage der am Projekt teilnehmenden Schulen gesammelt wurden, stützen dies ebenfalls und weisen darauf hin, dass Schüler_innen bei Fragen und Unterstützungsbedarf oftmals lange auf Hilfe warten müssen (Brisson et al. 2019). Die Hilfe durch ältere Schüler_innen in der Hausaufgabenbetreuung oder bei der Gestaltung der Lernzeiten, ein sogenanntes Cross-Age Peer-Mentoring, erscheint als eine Möglichkeit, jüngere Schüler_innen besser zu unterstützen: Empirische Studien zeigen, dass kooperatives Lernen gerade in heterogenen Lerngruppen eine geeignete Methode zur individuellen Unterstützung sein kann (Rohrbeck et al. 2003; Slavin 2000), die sowohl zur Entwicklung sozialer (Dennison 2000; Petillon 2018) als auch fachbezogener Kompetenzen (Edmonds et al. 2009; Hattie 2009) beitragen kann.

Die an StEG-Tandem teilnehmenden Schulen waren nun aufgefordert, gemeinsam mit Wissenschaftler_innen ein schulspezifisches Konzept zur Implementation von Cross-Age Peer-Mentoring im darauf folgenden Schuljahr zu entwickeln und kooperatives Lernen unter den Schüler_innen zu stärken. Als Begleitmaterial teilten die Wissenschaftler_innen zu Beginn einen Leitfaden³ aus, der Befunde zur Wirksamkeit von Peer-Mentoring enthält (Brisson et al. 2018) sowie wichtige Strukturmerkmale darstellt – beispielsweise, dass die älteren Schüler_innen für ihre Tätigkeit als Mentoren_innen geschult und begleitet werden müssen, oder auch, wie ein geeigneter Altersabstand gewählt werden kann. Cross-Age Peer-Mentoring ist folglich das rahmende Element der Studie, wobei die jeweilige konkrete Umsetzung den Schulen überlassen war.

Hierfür trafen sich innerhalb eines Schuljahres mehrfach Lehrkräfte mit Wissenschaftler_innen. Diese Konzeptionstreffen waren folglich eine Plattform, in der Praktiker_innen auf Wissenschaftler_innen trafen und gemeinsam an einem Gegenstand – hier die Implementation von Cross-Age Peer-Mentoring – arbeiteten. Wie der Dialog von Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen gestaltet war, wird nachfolgend dargestellt.

Überlegungen zum Transfer und Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis

Sieht man die Literatur bezüglich des Transfers und Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis, besteht weitestgehend Einigkeit darin, dass Diskrepanzen zwischen Bildungsforschung, Bildungspraxis und Bildungspolitik bestehen (Beck und Bonß 1989; Caplan 1979; Jäger und Prenzel 2005; Heid 2015; Penuel et al. 2015). Jenseits dieses Konsens wird die Frage, wie wissenschaftliches Wissen in die Praxis ‚transferiert‘ oder ‚implementiert‘ werden kann, unterschiedlich akzentuiert:

- Eine Position geht davon aus, dass es vor allem der richtigen technologischen Anwendung, Hebel und Mechanismen bedarf, um die Bildungspraxis evidenzbasiert zu steuern (Slavin 2002; Jäger und Prenzel 2005). Mitunter wird konstatiert, dass dies längere und nicht lineare Prozesse beinhalten kann und Implementierung wissenschaftlicher Erkenntnisse entsprechend kein dichotomes ‚ja/nein‘-Phänomen darstellt (Hall und Hord 2011). Um dies zu verbildlichen, wird auf die Symbolik einer Brücke zurückgegriffen, die schrittweise passiert

¹ Das diesem Beitrag zugrundeliegende Forschungsprojekt StEG-Tandem wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

² Alle Namen von Schulen und Personen sind pseudonymisiert.

³ Link zum Download: <http://www.projekt-steg.de/news/steg-tandem-leitfaden>.

wird. Ist die Brücke überquert, so zeigt sich dies in der höchsten Nutzungsebene und entsprechend auch in den Outcomes (Hall 2010; Hall und Hord 2011). Handlungswissen, das in der Praxis selbst generiert wird, scheint in dieser Position kaum Berücksichtigung zu finden und wissenschaftliches Wissen erlangt, zumindest implizit, die Konnotation des hierarchisch ‚besseren‘ Wissens.

- Demgegenüber wird wissenschaftliches Wissen als anderes, dem praktischen Wissen nicht in einem qualitativen Sinne „besseres bzw. rationales Wissen“ (Beck und Bonß 1995, S. 418) verstanden. Aus dieser Perspektive werden Wissenschaft und Praxis als zwei unterschiedliche Welten beschrieben (Caplan 1979; Beck und Bonß 1989), mit jeweils ihnen konsistenten Handlungslogiken und -routinen, deren Barrieren in einer erfolgreichen Zusammenarbeit überwunden werden können (Penuel et al. 2015; Coburn und Penuel 2016). Wissenstransfer wäre demzufolge ein wechselseitiges ‚boundary-crossing‘ in die Welt des jeweils anderen, um die dort vorhandenen Handlungslogiken und -routinen sowie Perspektiven zu verstehen. Praktiker_innen verlangen beispielsweise nach schnellen Lösungen, während Wissenschaftler_innen in einem vergleichsweise langsamen Prozess verschiedener Zirkel, Analysen und Diskurse versuchen, Evidenz herzustellen, bevor diese zur Verfügung gestellt wird⁴ (Penuel et al. 2015).

Ebenfalls zu berücksichtigen ist, dass Praktiker_innen wissenschaftliches Wissen vor dem Kontext der eigenen praktischen Erfahrungen interpretieren und (re-)kontextualisieren (Fend 2008). Es erfolgt keine nahtlose Anwendung von Vorgaben, sondern diese werden vor dem Hintergrund der konkreten Handlungsbedingungen vor Ort adaptiert (Fend 2008). Studien, die die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis verstärkt in den Blick nehmen, konzentrieren sich dabei meist wenig auf die Partnerschaft und den Prozess des ‚boundary-crossings‘ an sich, sodass unklar bleibt, wie Transfer- und Dialogprozesse sich vollziehen und an welchen Stellen Hürden bestehen.

Wissenschafts-Praxis-Transfer in StEG-Tandem: ein Fallbeispiel

Der Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis in StEG-Tandem wurde rekonstruktionslogisch (Oevermann 2002) anhand von Transkripten der Konzeptionstreffen analysiert. Die jeweiligen Textstellen wurden sowohl inhaltsbezogen ausgewählt als auch über ein zuvor quantifizierend durchgeführtes text mining (Feinerer und Hornik 2018; Philipps 2018). Mit Hilfe dessen konnte ermittelt werden, welche Themen in den jeweiligen Treffen an den einzelnen Schulen diskutiert wurden. So sehen wir beispielsweise, dass das Wort ‚Schüler_innen‘ in den Konzeptionstreffen am häufigsten genannt wurde. Über kooperatives Lernen wird vergleichsweise selten, mit zunehmender Häufigkeit im letzten Treffen diskutiert. Mentoren_innen scheinen im Rahmen des zweiten und vierten Treffens thematischer Schwerpunkt gewesen zu sein (Abb. 1).

Um den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis nachzeichnen zu können, greifen wir nachfolgend auf eine exemplarische Sequenz des zweiten Konzeptionstreffens von einer der fünf Schulen zurück. Hier wird über Mentor_innen bzw. das geplante Mentoring-Programm gesprochen. Während im Rahmen des ersten Treffens die Grundstruktur des Projektes sowie der Leitfaden verteilt wurde, berichten die Wissenschaftler_innen im zweiten Treffen von einer Hospitation an einer anderen Schule, die bereits ein Konzept zum Peer-Mentoring durchführt. An dieser Schule, so kann der Hospitationsbericht der Wissenschaftler_innen zusammenfassend wiedergegeben werden, unterstützen ältere Schüler_innen Jüngere an einem Tag in der Woche in der Hausaufgabenbetreuung und nutzen dafür die vorhandenen, aber am Nachmittag nicht genutzten Klassenzimmer, sodass sich je zwei Gruppen bestehend aus fünf Schüler_innen und einem/einer Mentor_in einen Klassenraum teilen. Die Hospitation ist bemerkenswert, weil die Wissenschaftler_innen durch den Besuch sowie des

⁴ In StEG-Tandem, sowie in anderen Studien, zeigt sich dies beispielsweise darin, dass Schulen Rückmeldungen zu der Studie erst nach einem Abstand von etwa einem Jahr zur Verfügung gestellt werden können.

anschließenden Berichtes ihr klassisches wissenschaftliches Terrain verlassen – also den Versuch eines ‚boundary-crossings‘ wagen. Die hier dargestellte Sequenz schließt hieran an. Beteiligt sind der Lehrer Herr Muth, der Wissenschaftler Herr Wichmann sowie die Schulleiterin Frau Wester:

Herr Muth: Ähm, wie machen die das RÄUMLICH? Also wenn/wir haben ja 25 Kinder äh, das würden ja, wir hätten jetzt oben jetzt vier Räume z. B. in einem Jahrgang und man bräuchte da jetzt mal ja sogar MEHR als doppelt so viel Räume, um das ähm, bereitstellen zu können. Wie haben Sie das gesehen, wie das äh, wie die das organisatorisch gemacht haben? #00:19:47-3#

Herr Wichmann: Die, die haben einen Tag, an dem das Peer-Mentoring sozusagen stattfindet und dann sind die in den Räumen der anderen Klassen gewesen, die nicht da waren. Das war aber (unv.) //keine gebundene (lacht)// #00:19:57-5#

Frau Wester: //Ja, das ist keine, keine Ganztagschule.// #00:19:57-5#

Herr Muth: Die waren nicht da, die anderen //deswegen konnten sie die anderen Klassenzimmer nutzen//? #00:20:00-3#

Herr Wichmann: //Genau, die anderen waren nicht da// und dann haben sie die sozusagen genutzt, aber es ist sozusagen auch nur ein EIN (.) Beispiel, wie das umgesetzt wurde. #00:20:07-6#

Herr Muth: Mhmh. #00:20:07-0#

Frau Wester: Also ich denke, <dass das, dass wir für uns da tatsächlich (.) eine andere Form (stockend)> <finden müssen [...]

Die Nachfrage von Herrn Muth bezüglich des vorgestellten Hospitationsberichts der Wissenschaftler_innen greift zunächst einen konkreten Aspekt – die Frage nach den Räumlichkeiten heraus, also einer wesentlichen nicht zu verändernden Strukturbedingung. Damit wirft er die Frage auf, inwiefern das Beispiel der Wissenschaftler_innen mit der eigenen Schule überhaupt kompatibel ist. Bevor also in vertiefenden Diskussionen etwa über pädagogische Konzepte eingestiegen wird, werden nicht kompatible, äußere, nicht oder nur sehr schwer veränderbare organisatorische oder strukturelle Bedingungen thematisiert und so die ‚Umsetzbarkeit‘ an der eigenen Schule geprüft. Zugleich deutet die Nachfrage an die Wissenschaftler_innen auf Diskursbereitschaft hin, indem das Hospitationsbeispiel aufgegriffen und zum Gegenstand der Diskussion gemacht wird.

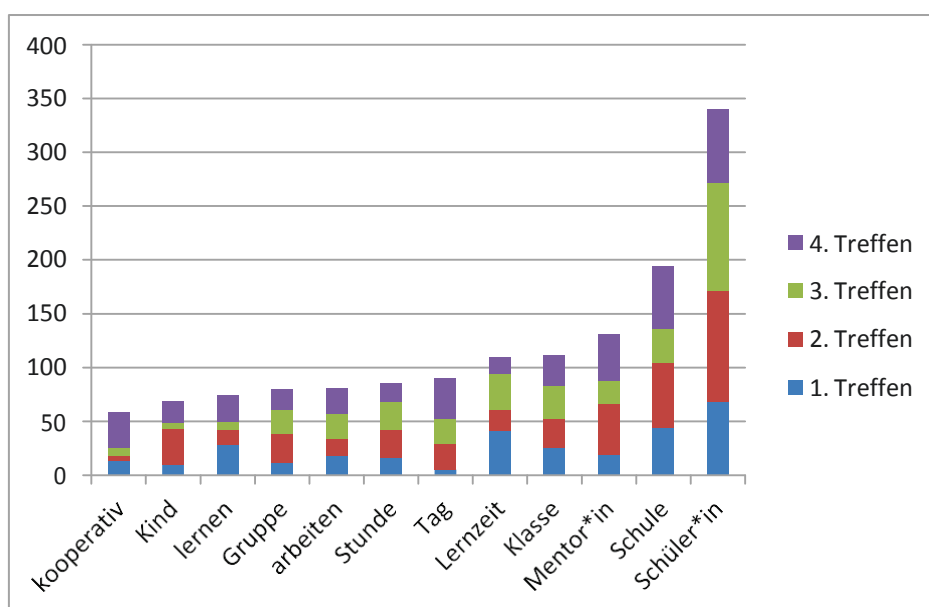


Abb. 1 Worthäufigkeiten in den vier Treffen der Hanns-Eisler-Gesamtschule (eigene Berechnung)

Herr Wichmann beantwortet die Nachfrage bezüglich der Räume, hebt aber zugleich – auch im Sinne eines Perspektivwechsels – hervor, dass es sich bei der besuchten Schule nicht um eine gebundene Ganztagschule handelt, was Frau Wester unterbrechend in ihrem Sprechakt ebenso betont und fortführt. Herr Muth schlussfolgert entsprechend, dass durch die Abwesenheit der anderen Schüler_innen einfach mehr Räume zur Verfügung stehen und an der Hospitationsschule deshalb keine Problematiken hinsichtlich der räumlichen Ressourcen bestehen.

Herr Wichmann stellt weiter heraus, dass es sich bei dem vorgetragenen Bericht nur um „EIN“ Beispiel handelt und bringt damit die Annahme zum Ausdruck, dass hier ein Missverständnis seitens der Praktiker_innen vorzuliegen scheint, da die Lehrkräfte das Vorgestellte nicht als zu veränderndes und adaptierbares Beispiel rezipieren. Anders formuliert, die Wissenschaftler_innen haben versucht, sich an eine praxisnahe Vorgehensweise anzunähern, stellvertretend über die Hospitation also ‚praxisnahes‘ Wissen zur Verfügung zu stellen und dieses Wissen dann in der Arbeitsgruppe zu teilen. Die Praktiker_innen verstehen das durch die Wissenschaftler_innen vorgestellte Beispiel jedoch als Blaupause oder Rahmenvorgabe, die umzusetzen ist. Erst die betonte Verdeutlichung, dass es sich nur um ein Beispiel handelt, eröffnet den Rahmen für Rekontextualisierung und Adaption, was im nachfolgenden Sprechakt von Frau Wester zugleich aufgegriffen wird, indem nun schulspezifische Überlegungen der Umsetzung vor dem Hintergrund des Beispiels angestellt werden.

Fazit

Die hier vorgestellten Überlegungen und empirischen Befunde zum Wissenschafts-Praxis-Dialog deuten zunächst darauf hin, dass die ‚Verwendung‘ wissenschaftlicher Erkenntnisse nicht als Implementation zu verstehen ist, sondern vielmehr als Aushandlungs- und Annäherungsprozess zwischen Wissenschaft und Praxis, wobei die unterschiedlichen Logiken der jeweiligen Welten immer wieder zum Vorschein treten. So mögen die Wissenschaftler_innen aus Perspektive der Praktiker_innen eine zunächst nicht kompatible Schule für ihre Hospitation ausgesucht haben, da wesentliche Strukturmerkmale nicht übereinstimmen – es ist keine gebundene Ganztagschule. Aus Perspektive der Wissenschaft, dies zeigen andere Textstellen, wurde dieses Beispiel jedoch aufgrund der pädagogischen Konzeption und Schulung der Mentor_innen als fruchtbar erachtet. So wählt die Wissenschaft entsprechend ihrer Logik das Beispiel zunächst nach anderen Prioritäten aus, was anfänglich zu Unsicherheiten führt.

Zugleich zeigen die ersten Auswertungen, dass das sog. ‚boundary crossing‘ ein wechselseitiger Prozess ist.⁵ Es genügt nicht, kurzfristig oder einmalig die ‚Seite‘ zu wechseln, sondern der Wechsel muss auch durch die rezipierende Partei erkannt werden. Im vorliegenden Fallbeispiel wird durch eine nicht ausreichende Kommunikation deutlich, wie dies andernfalls zu Missverständnissen führen kann. Im Beispiel war die vorgetragene Anregung eben nicht als gesichertes wissenschaftliches Wissen beziehungsweise als Rahmenbedingung für die Durchführung des Projektes zu verstehen, sondern sollte lediglich als Diskussionsgrundlage und Anstoß für die Zusammenarbeit dienen.

Schließlich ist festzuhalten, dass Wissenschaftler_innen und Praktiker_innen, auch wenn zeitweise Grenzen zwischen Wissenschaft und Praxis überschritten werden, nach immanenten Logiken handeln. Dies zu reflektieren birgt Potenziale für die gemeinsame Zusammenarbeit und die Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse.

⁵ Selbstkritisch ist hierbei anzumerken, dass von einer Dichotomie Wissenschaftler_in/Praktiker_in ausgegangen wird. Selbstverständlich gibt es auch „forschende Lehrkräfte“ und eher praxisbezogene Wissenschaftler_innen.

Literatur

- Beck, U., & Bonß, W. (Hrsg.). (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U., & Bonß, W. (1995). Verwendungsforschung – Umsetzung wissenschaftlichen Wissens. In: U. Flick, et al. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 416–419). Weinheim: Beltz.
- Bertelsmann Stiftung (2016). *Wie Eltern den Ganzttag sehen: Erwartungen, Erfahrungen, Wünsche. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage*.
- Brisson, B., et al. (2018). Leitfaden StEG-Tandem. Konzeptuelle Weiterentwicklung von Hausaufgabenbetreuung und Lernzeiten. Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen.
- Brisson, B., et al. (2019). StEG-Tandem: Eine Schulentwicklungsstudie zur Einführung von kooperativen Lernformen in Hausaufgabenbetreuung bzw. Lernzeiten an Ganzttagsschulen. Hintergrund, Konzeption und erste Ergebnisse. *Jahrbuch Ganzttagsschule*, Bd. 20 (S. 121–138).
- Caplan, N. (1979). The two-communities theory and knowledge utilization. *American Behavioral Scientist*, 22(3), 459–470.
- Coburn, C. & Penuel, W. (2016). Research–practice partnerships in education. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>.
- Dennison, S. (2000). A win-win peer mentoring and tutoring program: a collaborative model. *The Journal of Primary Prevention*, 20(3), 161–174. <https://doi.org/10.1023/A:1021385817106>.
- Edmonds, M. S., et al. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262–300. <https://doi.org/10.3102/0034654308325998>.
- Feinerer, I., & Hornik, K. (2018). tm: Text Mining Package. R package version 0.7-6. <https://cran.r-project.org/web/packages/tm/citation.html>
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Hall, G. E. (2010). Technology's Achilles heel: achieving high-quality implementation. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 231–253.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2011). Implementation. Learning builds the bridge between research and practice. *Journal of Staff Development*, 32(4), 52–57.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heid, H. (2015). Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 390–409.
- Jäger, M., & Prenzel, M. (2005). Erfolgreiche Bildungssysteme nutzen wissenschaftliche Erkenntnisse. Überlegungen zur Verwertung pädagogischen Wissens. In: H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens?* (S. 163–182). Wiesbaden: VS.
- Killus, D., & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (2017). *Eltern beurteilen Schule – Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland*. JAKO-O Bildungsstudie, Bd. 4. Münster: Waxmann.
- Kolbe, F.-U., et al. (2007). Ganzttagsschule als Schule entwickeln. *Pädagogik*, 59(5), 36–40.
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf.

- Penuel, W. R., et al. (2015). Conceptualizing research–practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 20(1–2), 182–197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>.
- Petillon, H. (2018). Soziales Lernen in Peerbeziehungen. In: D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 782–788). Weinheim: Beltz.
- Philipps, A. (2018). How to sort out uncategorisable documents for interpretive social science? On limits of currently employed text mining techniques. 2nd International Conference on Advanced Research Methods and Analytics. (S. 2018). <https://doi.org/10.4995/CARMA2018.2018.8301>.
- Rabenstein, K., & Podubrin, E. (2015). Praktiken individueller Zuwendung in Hausaufgaben- und Förderangeboten. Empirische Rekonstruktionen pädagogischer Ordnungen. In: S. Reh, et al. (Hrsg.), *Lernkulturen* (S. 219–263). Wiesbaden: Springer.
- Rohrbeck, C. A., et al. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students. A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240–257. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.240>.
- Slavin, R. E. (2000). *Cooperative learning. Theory, research, and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21.